

Jerzy Bagrowicz

Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie

Biblioteka Teologii Fundamentalnej 3, 335-375

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ks. Jerzy Bagrowicz

Wychowanie personalistyczne w chrześcijaństwie

Wprowadzenie

Współcześnie przez personalizm rozumie się najczęściej: 1) doktrynę podkreślającą autonomiczną wartość człowieka jako osoby i postulującą jej pełną afirmację; 2) programy działań wspierających rozwój osoby ludzkiej, podporządkowujące wartości ekonomiczne i techniczne wartościom osobowo-duchowym¹.

Upowszechnienie pojęcia personalizmu zawdzięczamy W. Sternowi, a zwłaszcza jego pracy *Person und Sache* wydanej w 1909 roku. Uczony ten zapoczątkował kierunek zwany personalizmem psychologiczno-pedagogicznym. Dalszy rozwój personalizmu związany był z pracami wielu filozofów i teologów, szczególnie z kręgu egzystencjalizmu, fenomenologii i teorii wartości. Personalizm w ujęciu chrześcijańskim, mający poważny wpływ na prace pedagogów, pedagogów religii i katechetów, związany jest z filozoficzną koncepcją i pracami m.in. J. Maritaina i E. Mouniera. W Polsce pod jego wpływem pozostawali m.in. K. Górski, J. Pieter, J. Pastuszka, S. Baley, S. Szuman, K. Sośnicki, M. Kreutz. Po II wojnie światowej wśród polskich personalistów wyróżnili się: K. Wojtyła, W. Granat, S. Kowalczyk, Cz. S. Bartnik, M. Gogacz, J. Tischner, S. Kunowski, J. Tarnowski, F. Adamski².

¹ Por. A. Bek, *Personalizm*, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, t. 8, Warszawa 2003, s. 84–86; M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2004, s. 237.

² Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, s. 236.

Współcześnie pedagogika personalistyczna jest szczególnie popularna i obecna w kręgu kultury i pedagogiki chrześcijańskiej, choć możemy ją odnaleźć także w innych kulturach i religiach³. Ponadto należy podkreślić, że ukazało się ostatnio wiele prac poświęconych analizie tego nurtu i to zarówno od strony filozoficzno-teologicznej, jak i pedagogicznej⁴. Coraz częściej także nurt ten jest uwzględniany w opracowaniach tematyki religijnej i pedagogiczno-religijnej⁵. Problem wagi osoby wychowanka wraca coraz częściej również w pracach dotyczących pedagogiki specjalnej⁶.

Personalizm odegrał także poważną rolę w odnowie katechetycznej, szczególnie w nurcie odnowy materialno-kerygmaticznej. Z polskich katechetyków pozostających pod wpływem personalizmu wymieniana się najczęściej ks. Franciszka Blachnickiego.

Należy pamiętać, że choć pedagogika personalistyczna jako nurt w pedagogice, a w szczególności w pedagogice religijnej i katechetyce, jest stosunkowo młodym zjawiskiem, to przecież wychowanie personalistyczne znacznie wyprzedziło refleksję naukową i było obecne w procesie wychowawczym od początków wychowania człowieka. Szczególne znaczenie i sens odnalazło ono w pedagogii inspirowaniem Objawieniem.

W niniejszym opracowaniu zostaną podjęte najważniejsze aspekty tematyki zapowiedzianej w tytule.

³ Tamże, s. 232.

⁴ Na szczególną uwagę wydają się zasługiwać prace: W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961; *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Poznań 1985; M. A. Krąpiec, *Dzieła*, t. 9: *Ja – człowiek*, Lublin 1991; Cz. S. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 2000; J. Mastej, *Od Objawienia do wiary. Personalistyczna koncepcja aktu wiary chrześcijańskiej*, Lublin 2001.

⁵ Por. np. Bek, *Personalizm*, s. 84–86; Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, s. 232–247; tenże, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 542–553.

⁶ Por. *Problem podmiotowości człowieka w pedagogice specjalnej*, red. H. Machel, Toruń 1997.

I. Zarys podstaw filozoficzno-teologicznych wychowania personalistycznego

Analiza wyżej wymienionych dwu aspektów personalizmu wskazuje, że dla pedagogiki personalistycznej szczególnego znaczenia nabiera koncepcja człowieka. Zagadnienie to jest istotne nie tylko dla pedagogiki naukowej, ale przede wszystkim dla procesu wychowania człowieka, szczególnie inspirowanego chrześcijańską myślą wychowawczą. Nie wolno także zapominać o biblijnych podstawach nauki o człowieku, stanowią one bowiem istotny fundament dla chrześcijańskiej pedagogii.

1. Z podstaw antropologicznych

Centralnym elementem procesu wychowawczego jest człowiek jako osoba⁷. Fakt pierwszeństwa osoby w procesie wychowania jest uznawany nie tylko przez pedagogikę chrześcijańską, ale także przez wiele innych koncepcji i teorii pedagogicznych⁸. Wymienia się tu choćby koncepcje związane z nurtem nowego wychowania, koncepcje indywidualistyczne czy egzystencjalistyczne⁹.

Istnieje ciągle pilna potrzeba pogłębiania wrażliwości pedagogów i wychowawców na wartość człowieka oraz inna, nie mniej pilna, udzielania odpowiedzi na najważniejsze i fundamentalne pytania dotyczące podstaw pedagogiki i wychowania. Bez oparcia się na właściwie zbudowanych podstawach nauki o człowieku nie można bowiem zbudować spójnej teorii jego wychowania, nie można udzielić poważnej odpowiedzi na pytanie o cel wychowania, nie można wskazać na właściwe metody i środki wychowawcze. Jest to ważne

⁷ J. Tarnowski, *Człowiek – Dialog – Wychowanie*, „Znak” 43(1991) nr 9 (436), s. 70.

⁸ Por. M. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 175–185.

⁹ Tamże, s. 181.

szczególnie dziś, gdy usiłuje się relatywizować wychowanie, szczególnie w dziedzinie przekazywania wartości¹⁰.

Zagadnienie to jest istotne nie tylko dla współczesnej refleksji wychowawczej. Już najwcześniejsze zainteresowania filozoficzne dotyczące bytu koncentrowały się nie tylko wokół pytań o istotę kosmosu i przyrody, ale dotyczyły również istoty człowieka i jego miejsca w świecie. Dociekaniom nad światem otaczającym człowieka towarzyszyły rozważania związane z samym człowiekiem, jego moralnością, rozumem i uczuciami. W ten sposób rozwijała się wieloaspektowo idea człowieka, wyznaczająca coraz szersze horyzonty problematyki antropologicznej. Współcześnie obserwujemy wzrost zainteresowań antropologicznych, a jednocześnie pojawiły się różne ujęcia antropologii¹¹. Dla jednych myślicieli ważniejsza jest na przykład struktura ontyczna człowieka, dla innych – sytuacja człowieka w świecie, dla innych jeszcze – powiązanie jednostki z innym człowiekiem, dla innych z kolei – uwarunkowanie losu ludzkiego poprzez historię i położenie społeczno-ekonomiczne¹².

W wielu kierunkach współczesnej antropologii dominuje zagadnienie osoby ludzkiej. Występuje ono nie tylko w personalizmie i stanowiskach nawiązujących do Maxa Schelera, ale nawet w tych nastawieniach i kierunkach filozoficznych, które dotychczas nie zajmowały się tą problematyką. Termin „osoba” staje się obecnie podstawowym pojęciem antropologii.

Co to znaczy, że człowiek jest osobą? Znaczy to, że człowiek nie jest tylko materialną (cielesną) jednostką, ale świadomym i wolnym podmiotem. Człowiek jest osobą, a więc kimś, a nie tylko czymś (przedmiotem lub rzeczą). Pojęcie osoby wywodzi się ze świata greckiego teatru. Termin „osoba” – greckie *prosopon* – początkowo oznaczał maskę aktora wcielającego się w graną postać, kogoś wiel-

¹⁰ T. Kukołowicz, *Wartości w wychowaniu*, w: *Człowiek – wartości – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 411–414; K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości*, w: *Pedagogika ogólna*, s. 45–51.

¹¹ Przegląd historycznego rozwoju koncepcji człowieka czytelnik może znaleźć w znanej książce M. A. Krąpca, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, szczególnie s. 5–35.

¹² Por. W. Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie*, Kraków 1996, s. 67–69.

kiego (herosa, bohatera). Z greckiego teatru wyrażenie to przeszło do teologii chrześcijańskiej. Zostało najpierw wprowadzone na Soborze Chalcedońskim dla wyjaśnienia struktury bytowej Jezusa Chrystusa, który był Bogiem i zarazem prawdziwym człowiekiem. Z teologii pojęcie osoby przeszło do filozofii i stało się fundamentalną kategorią antropologii filozoficznej. Stąd też św. Tomasz z Akwinu za Boecjuszem określił osobę jako „jednostkową substancję o rozumnej naturze”¹³.

Teoria człowieka jako osoby jest powszechnie przyjmowana w myśli chrześcijańskiej. Człowiek pojęty jako osoba – jak to podkreślał św. Tomasz z Akwinu – jest bytem najdoskonalszym w całej przyrodzie¹⁴. Jest bytem wyjątkowym w całym kosmosie. Zawiera w sobie elementy świadomości, wolności, ducha, dzięki którym przekracza świat materialny i kieruje nim. Człowiek jako osoba dzięki swemu umysłowi poznaje siebie, świat, a dzięki wolnej woli daje siebie w przyjaźni lub miłości.

Współczesne koncepcje człowieka przewyżczyły kartezjańskie przeciwstawianie duchowości i cielesności, a ponadto ujęły człowieka jako integralną całość, swoistą jedność, w której da się zapewne wyróżnić więcej niż dwie składowe. Jedną z prób takiego podejścia do zagadnienia jest Ingardenowska koncepcja osoby. Ingarden ujmuje człowieka nie tylko w kategoriach ontologiczno-antropologicznych, ale także w kategoriach aksjologicznych, to znaczy w aspekcie wartości¹⁵.

Problematyka człowieka jako osoby realizującej wartości wiąże się bezpośrednio z szeroko rozumianym wychowaniem. Nie powinno się ono ograniczać do pewnego tylko okresu życia człowieka i określonych instytucji, takich jak szkoły czy inne zakłady wychowawcze. Osobowy rozwój człowieka wymaga bowiem świadomej działalności wychowawczej, zarówno instytucjonalnie zorganizowanej, jak i polegającej na autokreacji w ciągu całego życia. Do tak pojętego wychowania powinna przygotowywać przede wszystkim celowa działalność

¹³ STh., I, 29, I, ad 1.

¹⁴ STh., I, 29, 3 resp.

¹⁵ Por. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.

wychowawcza, opierająca się na wiedzy o człowieku, o jego złożonej naturze oraz o możliwościach wychowawczego kształtowania *ego*, a także o związku między wartościami a człowiekiem jako ich podmiotem i realizatorem¹⁶.

Antropologia filozoficzna ukazuje, że człowiek w swej ontycznej budowie jest fizyczno-duchową całością, złożoną z wielu różnych warstw strukturalnych, będących podłożem psychologicznie rozumianej osobowości i kształtujących ową osobowość oraz charakter człowieka. Chcąc zatem wniknąć w istotę oddziaływania wychowawczego, trzeba ująć w budowie człowieka składniki najgłębiej fundujące jego osobową strukturę¹⁷. Należy do nich godność osoby, dzięki której człowiek jest ujmowany jako podmiot, w odróżnieniu od świata rzeczy, świata przedmiotów. Człowiek więc, dzięki swemu podmiotowemu charakterowi, zajmuje w przyrodzie i świecie pozycję kluczową, przewyższając jednocześnie wszystko, co tworzy świat przyrody¹⁸.

Jako osoba człowiek jest bytem wyjątkowym (posiada godność osobową) dzięki swej ontycznej strukturze, której integralnymi elementami są rozumność i wolność, współkonstituujące życie duchowe. Człowiek jako osoba to również bytowy podmiot własnych działań: kierujący sobą świadomie i w sposób wolny. Właśnie człowiek jako osoba jest celem wszelkiego ludzkiego działania. Jest dobrem w sobie i dla siebie¹⁹.

2. Elementy antropologii biblijnej

Człowieka nie da się zrozumieć do końca jedynie za pomocą samej analizy danych nauk o człowieku. Chodzi tu szczególnie o stronę duchową, która stanowi przecież istotny element ludzkiej osoby. Światopogląd chrześcijański wskazuje, że podstawą godności

¹⁶ Cichoń, *Wartości. Człowiek. Wychowanie*, s. 74.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ W. Słomka, *Podmiotowy charakter osoby – godność człowieka*, w: *Być człowiekiem*, red. T. Bielski, Warszawa 1974, s. 83.

¹⁹ Por. J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 182–185.

osoby ludzkiej jest fakt stworzenia człowieka na obraz Boga. Fakt ten stoi u podstaw biblijnej nauki o człowieku. I choć Stary Testament w żadnej z ksiąg nie podaje syntezy antropologicznej, to jednak w wielu miejscach używa pojęć antropologicznych. Podstawowe ujęcie człowieka w Starym Testamencie jest monistyczne: uważano go za jedną i niepodzielną całość psychofizyczną²⁰.

Najstarsze refleksje biblijne na temat człowieka mieszczą się w dwu tradycjach Pięcioksięgu: w tradycji jahwistycznej (X wiek przed Chrystusem) i w tradycji kapłańskiej (VI wiek przed Chrystusem). Tradycja jahwistyczna o samym stworzeniu człowieka mówi krótko: „Wtedy to Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego człowiek stał się istotą żywą” (Rdz 2,7). Tradycja późniejsza, kapłańska, mówi o stworzeniu człowieka w sześciostrofowym hymnie o stworzeniu świata i podkreśla wielką wagę, jaką Bóg przywiązywał do stworzenia człowieka: „Wreszcie rzekł Bóg: uczynimy człowieka na nasz obraz, podobnego nam. [...] Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył, stworzył mężczyznę i niewiastę” (Rdz 1, 26–27).

Oba te teksty Pięcioksięgu uzupełnia literatura mądrościowa, głównie Psalm 139 i teksty Księgi Syracha 15,11–20 oraz 17,1–14. Są to teksty, które posługując się pojęciami greckimi, ukazują naturę człowieka. Do jej integralnych elementów należą: rozumność (17,6 n.), zdolność rozróżniania, co jest dobre, a co złe (17,8), wolność (17,6), wyniesienie ponad świat zwierzęcy (17,3 n.).

Ten obrazowy i antropomorficzny przekaz biblijny podaje ważne prawdy. Najpierw o tym, że w dziele stworzenia szczególne miejsce zostało przyznane człowiekowi. Następnie o naturze człowieka: jest w nim element cielesny, wspólny wszystkim stworzeniom ziemi, ale jest w nim też coś więcej, a mianowicie tchnienie życia pochodzące wprost od Stwórcy. Ukazuje pewną tożsamość istnienia Boga i człowieka – owo tchnienie Stwórcy dane tylko człowiekowi i przez Stwórcę w człowieku strzeżone. Tym właśnie człowiek różni się od wszystkich stworzeń, choć sam jest także stworzeniem. Tchnienie to nie

²⁰ Por. J. Szlaga, *Godność i upadek człowieka a jego środowisko*, w: *Człowiek – wartości – sens*, s. 151.

tylko jest źródłem życia w człowieku, ale nadaje mu szczególną pozycję wśród stworzeń. On nadaje nazwy zwierzętom i w ten sposób potwierdza swą władzę nad nimi. Opowiadanie pochodzące z tradycji kapłańskiej (Rdz 1,26–27) prawdę o odmienności człowieka od innych stworzeń wyraża stwierdzeniem, że w człowieku jest obraz i podobieństwo Boże. Autor tej tradycji chciał powiedzieć, że jest to podobieństwo daleko idące, jedyne w świecie, wewnętrzne, dotykające istoty, ale niedające podstaw do identyfikacji człowieka z Bogiem. H. Langkammer, komentując ten tekst, zauważa, że zgodnie ze słowami Pisma człowiek, odbierając coś z Bożego Ja – staje się sobą – osobą²¹. Człowiek jest więc w Biblii przedstawiony jako osoba zdolna do dialogu z Bogiem. Jest istotą wolną, która decyduje o sobie.

Z pedagogicznego i kerygmatycznego punktu widzenia godne uwagi jest duże znaczenie, które autor biblijny przywiązuje do pełnego miłości zainteresowania i wielkiej pieczołowitości, z jakimi Bóg formuje człowieka. Bóg okazał stworzeniu przeogromną miłość, czyniąc je na swój obraz i podobieństwo. Człowiek zyskuje w ten sposób wielką wartość jako samoistna osoba, ponieważ nosi w sobie Boże znamię. *Katechizm Kościoła katolickiego* prawdę tę wyraża następująco:

„Człowiek, ponieważ został stworzony na obraz Boży, posiada godność osoby: nie jest tylko czymś, ale kimś. Jest zdolny poznawać siebie, panować nad sobą, w sposób dobrowolny dawać siebie oraz tworzyć wspólnotę z innymi osobami; przez łaskę jest powołany do przymierza ze swoim Stwórcą, do dania Mu odpowiedzi wiary i miłości, jakiej nikt inny nie może za niego dać (nr 357).

Analiza tekstów objawionych wskazuje na człowieka, który został stworzony jako osoba zdolna do dialogu ze sobą, z Bogiem i z innymi. Objawienie wskazuje na wynikającą z tego faktu szczególną godność człowieka-osoby. Nie można go sprowadzić do roli przedmiotu, ponieważ nosi w sobie „znamię” Boga samego. Obraz Boży wszczepiony człowiekowi w chwili jego stworzenia był począt-

²¹ H. Langkammer, *Godność człowieka według Biblii*, w: *Życie społeczne w Biblii*, red. G. Witaszek, Lublin 1997, s. 14.

kiem tej solidarności Boga z człowiekiem, która osiągnie swój szczytowy punkt w momencie wcielenia Syna Bożego²².

Analizując teksty Pisma Świętego, należy pamiętać, że Biblia ukazuje pełną prawdę o człowieku: obok prawdy o jego godności jako osoby stworzonej na obraz i podobieństwo Boga ukazuje także całą nędzę ludzkiego istnienia. Zaraz po opisie stworzenia człowieka mamy opis grzechu pierwszych ludzi (por. Rdz 2,15–17; 3,1–7). Cały dramat upadku osnuty jest wokół „drzewa poznania dobra i zła” i zakazu spożywania jego owoców. Wzmianki o tym drzewie (Rdz 2,9.16–17) przygotowują przejście z opowieści o stworzeniu do opowieści o próbie²³.

Stan pierwotnej szczęśliwości, z którym wiązały się takie dary, jak dar nieśmiertelności, dar wiedzy czy wyniesienia do stanu nadprzyrodzoności, nie znosił wolności pierwszych ludzi. Zostali oni w ten sposób powołani do współdziałania w tworzeniu własnej szczęśliwości poprzez możliwość podjęcia wolnej, samodzielnej, osobowej decyzji²⁴. Człowiek obdarowany przez Boga odrzucił prostotę posłuszeństwa względem Boga, usiłując poszerzyć swą naturę do miary samego Boga, próbując znaleźć Boży stopień po drugiej stronie granicy wyznaczonej dlań jako dla stworzenia, chcąc w efekcie być jak Bóg²⁵.

Realistyczne i pełne prawdy o człowieku słowa biblijnego opowiadania są bardzo dobrze psychologicznie narysowanym obrazem. Tekst ten bowiem nie tylko odpowiada na pytania, które stawiał sobie autor biblijny, ale odnosi się przede wszystkim do sytuacji człowieka w ogóle, do jego ludzkiej kondycji. Ma on wyraźnie znamiona tekstu wychowawczego – podkreśla najpierw decyzję człowieka jako osoby wolnej, decyzję odrzucenia ustanowionego przez Boga porządku. Tekst opisujący upadek pierwszych ludzi przesuwając decyzję odrzucenia posłuszeństwa Bogu do sumienia człowieka, ukazując jednocześnie, że pochodziła ona z zewnątrz, była owocem działania szatana. Podkreśla w ten sposób prawdę, że człowiek ulega podszepte-

²² Por. M. Filipiak, *Biblia o człowieku*, Lublin 1997, s. 79–87; J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 112–114.

²³ Por. A. Świderkówna, *Rozmowy o Biblii*, Warszawa 1994, s. 63.

²⁴ Por. E. Galbiati, A. Piazza, *Biblia księga zamknięta*, Warszawa 1971, s. 118.

²⁵ Por. G. von Rad, *Teologia Starego Testamentu*, Warszawa 1986, s. 129–132.

tom zła, a zerwanie jedności z Bogiem prowadzi do skłócenia ludzi między sobą.

Objawienie Pierwszego Przymierza ukazuje grzech jako zerwanie osobistych związków człowieka z Bogiem, jako odrzucenie miłości Boga, który cierpi z tego powodu, że nie jest kochany przez człowieka, a Jego miłość została odrzucona²⁶. Wskutek grzechu człowiek znalazł się w sytuacji, w której własnymi siłami nie może już sprostać swemu istotnemu przeznaczeniu i jest zdany na pomoc, na przynoszący mu ratunek zbawczy czyn Boga. „Grzech świata” (J 1,29) może zgładzić tylko Bóg²⁷.

Nowy Testament uczy, że Tym, który przyszedł na świat, aby uwolnić człowieka z grzechu, jest Jezus Chrystus, Syn Boży. Prawda o grzechu zajmuje przeto w Nowym Testamencie nie mniej miejsca niż w Starym. Jezus przyszedł na świat, aby zbawić grzeszników; głosi przeto potrzebę nawrócenia, konieczność realnej zmiany duchowej sprawiającej, że człowiek jest w stanie przyjąć dar Boży i potrafi poddać się działaniu Bożemu. Jezus wskazuje, że grzech tkwi wewnątrz serca, z którego „pochodzą złe myśli, nierząd, kradzieże, zabójstwa, cudzołóstwa, chciwość, przewrotność, podstęp, wyzwanie, zazdrość, obelgi, pycha, głupota. Wszystko to zło z wnętrza pochodzi i czyni człowieka nieczystym” (Mk 7,21).

Święty Paweł wyjaśnia, gdzie tkwi źródło grzechów: są one wrazem wewnętrznej tkwiącej w człowieku siły, wrogiej Bogu i Królestwu Bożemu. Grzech, sprowadzony na rodzaj ludzki przez непослушество Adama (por. Rz 5,12–19), przeszedł na wszystkich ludzi bez wyjątku, sprowadzając na wszystkich ludzi śmierć, to jest oddzielenie od Boga. Człowiek jest więc „zaprzędany mocy grzechu” (por. Rz 7,14), lecz jest zdolny jeszcze do tego, „by mieć upodobanie” w tym, co dobre (por. Rz 7,16), a nawet, by tego pragnąć (por. Rz 7,15.21). Św. Paweł pokazuje, że z jednej strony nie wszystko zostało w człowieku zepsute, z drugiej – że człowiek sam absolutnie nie jest w stanie „dopełnić” siebie (por. Rz 7,18). Grzech, który dotyka

²⁶ Por. *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Poznań 1973, s. 304–308.

²⁷ A. Läpple, *Od Księgi Rodzaju do Ewangelii*, Kraków 1983, tłum. J. Zychowicz, s. 105–106.

każdego człowieka, jest wyrazem solidarności z Adamem. Apostoł pokazuje jednak inny rodzaj solidarności całej ludzkości – solidarności z Jezusem Chrystusem. Wspólnie z Jezusem Chrystusem chrześcijanin usprawiedliwiony przez wiarę i chrzest (por. Ga 3,26 n.; Rz 3,21 n.; 6,2 n.), obumarły grzechowi staje się nowym stworzeniem (por. 2 Kor 5,17). Jak długo pozostaje w śmiertelnym ciele, może znów dostać się pod władzę grzechu i „ulegać jego pożądliwościom” (por. Rz 6,12), jeśli nie będzie chciał „postępować wedle Ducha” (por. Rz 8,4)²⁸.

Ukazanie pełnej prawdy o człowieku, także o jego skłonności do grzechu, jest ważne nie tylko dla nakreślenia integralnej wizji chrześcijańskiej pedagogii, ale i dla praktycznego wychowania człowieka jako osoby. *Katechizm Kościoła katolickiego* przypomina:

„[...] nieuwzględnianie tego, że człowiek ma naturę zranioną, skłonną do zła, jest powodem wielkich błędów w dziedzinie wychowania, polityki, działalności społecznej i obyczajów”(nr 407)²⁹.

Analiza tekstów biblijnych ukazujących podstawowe elementy antropologii biblijnej wskazuje na to, co najistotniejsze dla podstaw personalistycznej wizji wychowania człowieka opartej na chrześcijańskim światopoglądzie. W tradycji chrześcijańskiej, w dokumentach nauczania Kościoła znajdziemy elementy doktrynalne i wychowawcze, rozwijające przekaz biblijny o człowieku, niezwykle ważne dla podstaw teorii i praktyki edukacji personalistycznej. Na niektóre z nich warto tu zwrócić uwagę.

3. Człowiek jako osoba zaproszony do dialogu z Bogiem osobowym

Grzech nie niweczy całkowicie obrazu Bożego w człowieku, jedynie go przyćmiewa. Człowiek jest nadal przedstawicielem Boga na

²⁸ Por. *Słownik teologii biblijnej*, s. 314–315.

²⁹ Można nawet za W. Stróżewskim (*O stawianiu się człowiekiem*, w: *Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, red. S. Palka, Kraków 1987, s. 103) powiedzieć, że niedoskonałość człowieka jest racją istnienia pedagogiki. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, s. 112–121.

ziemi. Jest przez Boga wezwany do rozwoju. Stworzony na Boży obraz, otrzymał od Boga polecenie, aby wziął na siebie odpowiedzialność nie tylko za rozwój ziemi, ale także osobistą odpowiedzialność za swój rozwój, także za swoje zbawienie³⁰. Aby mógł tego dokonać, potrzebuje Bożej pomocy. Zbawienie jest darem danym człowiekowi, ale zawsze domaga się osobowej i wolnej odpowiedzi ze strony obdarowanego. Historia zbawienia od początku jest historią dialogu Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem. Jest to dialog w pełni osobowy. Zwróćmy tu uwagę jedynie na niektóre elementy tego dialogicznego spotkania Boga i człowieka zapisane na kartach Pisma Świętego.

Ten bardzo osobisty stosunek Boga do człowieka możemy odczytać w historii patriarchów Izraela. Szczególne znaczenie dla Izraela i następnie dla tych, którzy odwołują się do Objawienia zawartego na kartach Pisma Świętego Starego Testamentu, ma postać Abrahama.

Dwunasty rozdział Księgi Rodzaju stanowi początek historii biblijnej. Rozpoczyna się on słowem Boga skierowanym do Abrahama: „Wyjdź z twojej ziemi rodzinnej i z domu twego ojca, do kraju, który ci ukazę” (Rdz 12,1). Bóg domagał się więc od Abrahama poświęcenia wszystkiego, z czym był dotychczas związany: ojczyzny, miasta, rodziny, własnych przyzwyczajzeń, nawyków, sposobu myślenia, także życia religijnego. To wszystko, co miało odąd stać się jego udziałem, było nowe, nieznane. Biblia mówi, że gdy taki rozkaz dotarł do Abrahama, był on już człowiekiem sędziwym. I choć chronologia biblijna kieruje się sobie właściwymi prawami i lat patriarchów nie musimy brać dosłownie, wiemy, że Abraham podjął to wyzwanie w sytuacji, w której – po ludzku sądząc – obietnica Boża wydała się niemożliwa do spełnienia.

Był to więc człowiek otwarty na nowe wyzwania, który nie godził się na świat, w którym żył, i miał odwagę podjąć decyzję trudną do zrozumienia nawet dla niego samego.

Wiara sędziwego Abrahama jest wiarą dojrzałą. Taką dojrzałość rzadko osiąga się na początkowych etapach życia. Jego przykład

³⁰ Por. Paweł VI, Encyklika *Populorum progressio* (26 III 1967), nr 15.

pokazuje, że dojrzała wiara nie zamyka człowieka na to, co nowe i nieznanne. Oparcie się na Bogu, „zawieszenie” swego życia na Nim pozwala odróżnić w tym, co nowe, to wszystko, co jest trwałe, od tego, co jest jedynie nowością, efemerydą, co nie pochodzi z ducha Bożego. Można więc powiedzieć, że odpowiedź Abrahama na Boże wezwanie jest odpowiedzią bardzo osobistą na osobiste wezwanie skierowane do niego przez Boga. Tak je odczytał Abraham, tak odczytywali wezwanie Boże także inni patriarchowie: Jakub, Józef czy Mojżesz.

Jednym z istotnych elementów czy raczej fundamentów biblijnej nauki o stosunku Boga do człowieka jest pedagogia zawarta w Prawie Przymierza. W narodzie izraelskim żywa była świadomość całkowitej zależności od Boga. Została ona wzmocniona przez zawarcie przymierza. Godząc się na zawarcie przymierza z Izraelem i czyniąc obietnice, Pan Bóg postawił jednocześnie warunki, które Izrael podjął się zachować. Izrael zobowiązał się mianowicie respektować wszystkie polecenia Boże, którymi cała jego egzystencja będzie otoczona niczym gęstą siatką przepisów³¹. Te Boże polecenia zostały przekazane ludowi przez Mojżesza. Lud zaś przyjął na siebie obowiązek przestrzegania tych poleceń: „Wtedy cały lud jednogłośnie powiedział: Uczynimy wszystko, co Jahwe rozkazał” (Wj 19,8).

Dzieje tego ludu mówią jednak, że obok wielu dowodów wierności przymierzu, lud ten nieraz odstępował od niego. Mimo iż doświadczał tak wyraźnej obecności Boga, Jego ojcowskiej opieki w czasie wyzwolenia z niewoli, zapominał rychło o doznanych dobrodziejstwach: „Pan niósł cię, jak niesie ojciec swego syna, całą drogę, którą szliście, aż dotarliście do tego miejsca. Jednak mimo to nie ufaliście Panu, Bogu waszemu, idącemu przed wami w drodze” (Pwt 1,31–33). Tekst ten przedstawia bardzo osobisty stosunek Boga do swego ludu. Jest to jednocześnie obraz stosunku do każdego człowieka, a nie tylko społeczności Narodu Wybranego.

Historia Starego Przymierza nie jest jedynie opowiadaniem o losach kształtującego się ludu, nie jest jedynie zapisem dokumentującym prawa i obowiązki Izraela, ale jest historią szczególnego

³¹ *Słownik teologii biblijnej*, Poznań 1973, s. 827.

rodzaju. Jest to kronika bardzo osobistego związku Boga z konkretną społecznością, którą jest naród izraelski.

W przymierzu i sposobie obecności Boga pośród swego ludu zaczyna się objawiać swoista i oryginalna pedagogia przymierza. Jest ona szczególnie czytelna przez fakt obecności Boga ze swoim ludem. Zanim Bóg przekazał przez Mojżesza tablice Prawa Przymierza zwane często Dekalogiem, daje się poznać właśnie jako Ten, który jest ze swoim ludem.

Prawdę o obecności Boga wśród ludu wybranego dobrze oddają w Nowym Testamencie słowa św. Piotra w świątyni jerozolimskiej, w których stwierdza: „Bóg naszych ojców, Bóg Abrahama, Izaaka i Jakuba, wślawił Sługę swego Jezusa” (Dz 3,13). Wyrażenie to odnajdujemy w takich tekstach, jak Rdz 28,13: „Ja jestem Pan, Bóg Abrahama i Bóg Izaaka. Ziemię, na której leżysz, oddaję tobie i twemu potomstwu”. Szczególnie wymowny jest tu tekst Księgi Wyjścia: „Tak powiesz Izraelitom: JESTEM, Bóg ojców waszych, Bóg Abrahama, Bóg Izaaka i Bóg Jakuba posłał mnie do was” (Wj 3,16; por. Wj 4,5).

Bóg objawia w ten sposób rodzaj swojej obecności z ludem. Jest gotów wejść w relację wspólnoty z Izraelem, On istnieje dla Izraela. Bóg objawia, że w głębi Jego istoty leży gotowość wejścia w relację wspólnoty z Izraelem, Jego istnienie dla Izraela. Teologowie mówią tu o proegzystencji Boga, czyli istnieniu Boga dla człowieka, dla konkretnego ludu³². Ten sposób obecności Boga ze swoim ludem mamy bardzo obrazowo ukazany w Księdze Wyjścia: „A Pan szedł przed nimi podczas dnia jako słup obłoku, by ich prowadzić drogą, podczas nocy zaś jako słup ognia, aby im świecić, żeby mogli iść we dnie i w nocy. Nie ustępował przed ludu słup obłoku we dnie ani słup ognia w nocy” (Wj 13,21–22).

Stary Testament wskazuje wymownie, że stosunek do Boga był odczuwany jako stosunek osobowy. Księga Wyjścia tę osobową relację wyraża powiedzeniem: „Ja jestem Pan, Bóg twój” (20,2). Zaimek dzierżawczy „twój” jaśniej niż długie formuły wyraża relację wzajemnej przynależności Boga do Izraela i Izraela do Boga: Bóg Jahwe jest

³² Tamże.

Bogiem, który dobrowolnie się darował, wszedł w relację ze swoim ludem i dlatego do niego należy³³.

Relacja Boga z Izraelem, z poszczególnymi osobami czy też grupami osób jest wyrażona w ponad stu miejscach Starego Testamentu za pomocą formuły „być z”. W patriarchalnych opowiadaniach o Izaaku i Jakubie „bycie z” jest obiecane jednostkom albo potwierdzone w ich przypadku jako towarzyszenie i przewodnictwo w wędrówkach.

Bóg jako najlepszy wychowawca jest ze swoim ludem nieustannie, ponieważ dla osiągnięcia celu wychowania potrzebna jest stała obecność wychowawcy przy wychowanku oraz stopniowe wdrażanie go w przestrzeganie praw i nakazów: „Posłuchaj rady, przyjmij naukę, abyś był mądry w przyszłości” (Prz 19,20).

W prowadzeniu Izraela i towarzyszeniu mu na pustyni Bóg podobny jest do dobrego ojca wychowującego swego syna: „Widziałeś też i na pustyni: Pan niósł cię, jak niesie ojciec swego syna, całą drogę, którą szliście, aż dotarliście do tego miejsca” (Pwt 1,31). Cierpienia, które były z tym związane stanowiły część Bożego dzieła zbawczego i miały swój głęboki sens.

Warto zwrócić uwagę na szczególną wartość pedagogii przymierza wyrażonej w Dekalogu, który stanowi jądro Prawa. Dekalog zajmował w życiu Izraela centralną i pierwszoplanową pozycję, a wyrazem tej pozycji były uroczyste święta obchodzone z okazji wspominania odnowienia Przymierza. Przez owe uroczyste obchody liturgii Izrael dawał wyraz przekonaniu, że fakt objawienia na Synaju zachowuje po wszystkie czasy niczym niepomniejszą aktualność, powtarza się w każdym pokoleniu, dla każdego pokolenia jest „współczesny”. Izrael traktował objawienie przykazań jako wydarzenie zbawcze o pierwszorzędnym znaczeniu i czcił je jako takie³⁴.

W świetle Przymierza rozumianego jako relacja i trwała więź pokrewieństwa przykazania stają się szczególnymi normami porządkującymi stosunek do Boga i do drugiego człowieka. Ich wartość jest

³³ Tamże, s. 11.

³⁴ von Rad, *Teologia Starego Testamentu*, s. 157–158.

nieprzemijająca, o czym dał świadectwo Jezus w rozmowie z bogatym młodzieńcem, który Go zapytał: „Panie, co mam czynić, aby osiągnąć życie wieczne?” I usłyszał w odpowiedzi: „Znasz przykazania: Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, nie zeznawaj fałszywie, nie oszukuj, czcij ojca swego i matkę swoją” (Mk 10,19)³⁵.

W sposób bezpośredni, osobisty zwracał się Bóg do człowieka przez słowo proroków i mędrców. Przez proroków Bóg przekonuje Izraela o swojej ojcowskiej miłości. „Miłowałem Izraela, gdy jeszcze był dzieckiem, syna swego wezwałem z Egiptu (Oz 11,1). Prorocy wskazują na bardzo osobistą, wręcz ojcowską więź łączącą Boga z Izraelem: „jestem bowiem ojcem dla Izraela, a Efraim jest moim [synem] pierworodnym (Jr 31,9)³⁶.

Wybranie narodu izraelskiego jest ukazane w Biblii jako przejaw łaski Boga. Jest to łaska Boga, który dochowuje wierności.

Przyjście na świat Jezusa Chrystusa ukazuje, jak daleko może posunąć się Bóg w swej dobroci: „On, który nawet własnego Syna nie oszczędził, ale go za nas wszystkich wydał, jakże miałby wraz z Nim i wszystkiego nam nie darować?” (Rz 8,32). W Jezusie Chrystusie otrzymujemy łaskę zbawienia: „zostaliśmy pojednani z Bogiem przez śmierć jego Syna” (Rz 5,10). Ponieważ łaska jest podstawą przemiany i działania człowieka, domaga się ona ustawicznej współpracy i odpowiedzi. Łaska staje się darem i wyzwaniem jednocześnie. Można się na nią otworzyć, z nią współpracować, ale można ją odrzucić. Przed człowiekiem staje więc problem osobistej, osobowej odpowiedzi na łaskę. Jest ona, po wcieleniu, najwyższą i najważniejszą formą osobowego spotkania człowieka z Bogiem³⁷. Określa ona relację Boga do człowieka, relację miłości. Bóg osobowy zwraca się ku człowiekowi z radykalną miłością, człowiek zaś może tę miłość przyjąć lub ją odrzucić³⁸.

³⁵ Por. Filipiak, *Biblia o człowieku*, s. 79–87; J. Bagrowicz, S. Jankowski, „*Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie*” (Pwt 8,5), Toruń 2005, s. 60–65.

³⁶ Por. tamże, s. 145–157.

³⁷ Por. D. Oko, *Łaska i wolność. Łaska w Biblii, nauczaniu Kościoła i teologii współczesnej*, Kraków 1997, s. 190–191.

³⁸ Por. T. Dola, *Problem komplementarności współczesnych modeli soteriologicznych*, Opole 1994, s. 138–139.

Osobowe obdarowanie człowieka przez udzielającą się osobową miłość Boga, czyli łaskę, przynosi dwa zasadnicze skutki. Pierwszym z nich jest bytowe wyniesienie człowieka do poziomu życia nadprzyrodzonego i to działanie Boże nazywamy łaską uświęcającą. Drugim skutkiem jest nadprzyrodzone uzdolnienie człowieka do aktywności odpowiednio do nowego poziomu istnienia. Ten rodzaj Bożego działania nazywamy łaską uczynkową³⁹.

Zbliżenie do Boga poprzez osobową odpowiedź na jego miłość przynosi wiele skutków, także dla wychowania człowieka: przyjaźń z Bogiem i dziecięstwo Boże, jakie człowiek otrzymuje przez łaskę uświęcającą, użycza mu przede wszystkim wewnętrznej świętości. W ujęciu chrześcijańskim osiągnięcie tej świętości i zbawienie człowieka jest przecież najbardziej widocznym i najpiękniejszym owocem wychowania człowieka⁴⁰.

Warto tu przypomnieć, że działanie łaski jako osobowej miłości Boga do człowieka w niczym nie ogranicza ani nie pozbawia człowieka wolności. Łaska usprawiedliwienia i uświęcenia człowieka daje natomiast nowy sposób bytowania. Dla współmiernego do niego działania potrzebne są specjalne uzdolnienia władz człowieka. Nazywamy je cnotami wlanymi albo wszczepionymi. Człowiek otrzymuje je mocą zbawczej miłości Chrystusa spełnionej w tajemnicy paschalnej, przez zbawczy wpływ Ducha Świętego, który wlewa je w ludzkie serce wraz z miłością nadprzyrodzoną. Obok miłości szczególnym darem łaski Ducha Świętego jest wiara i nadzieja. Wiarę, nadzieję i miłość nazywamy cnotami teologicznymi. Innymi uzdolnieniami są cnoty naturalne, które są biopsychicznymi predyspozycjami do działania moralnie dobrego (tzw. cnoty wrodzone), które otrzymujemy dzięki dziedziczeniu genetycznemu oraz środowisku wychowawczemu. Jako cechy osobowości stanowią one podstawę do wypracowania sprawności działaniowych (tzw. cnoty nabyte). Mówimy więc o takich cnotach nabytych, jak: mądrość, roztropność, umiarkowanie, sprawiedliwość, męstwo⁴¹.

³⁹ Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, s. 125.

⁴⁰ Por. A. Nalaskowski, *Droga, Prawda i Życie – w nieczystej rzeczywistości?*, w: *Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 176–177.

⁴¹ S. Witek, *Cnota*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, Lublin 1979, kol. 522.

Współpraca człowieka z osobową miłością Boga ma prowadzić chrześcijanina do stanu duchowej dojrzałości, według słów św. Pawła: „aż dojdziemy wszyscy razem do jedności wiary i pełnego poznania Syna Bożego, do człowieka doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa” (Ef 4,13).

Osiągnięcie dojrzałości chrześcijańskiej, o której mówi św. Paweł, jest procesem ciągłym, całożyciowym, ponieważ człowiek do końca życia jest wezwany do dawania osobowej odpowiedzi na wezwanie Boże. W osiągnięciu tej dojrzałości, jak to wyżej wskazaliśmy, poważną rolę spełnia osobowa miłość Boga, czyli Jego łaska. Tak naprawdę to Bóg najskuteczniej formuje człowieka. Od człowieka w dużym stopniu zależy, czy odpowie w sposób wolny, osobowy na owo Boże zaproszenie do rozwoju i dojrzałości.

II. Wychowanie personalistyczne w tradycji edukacji religijnej chrześcijaństwa

Pojawienie się chrześcijaństwa było ważnym i przełomowym wydarzeniem w dziejach ludzkości, początkiem nie tylko nowej epoki, ale także początkiem nowych idei wychowawczych, dążeniem do wychowania nowego człowieka. Nauka i czyny Jezusa Chrystusa dały podstawę chrześcijańskiemu systemowi wychowawczemu. Jezus był nie tylko kontynuatorem pedagogii Pierwszego Przymierza, na którą wskazaliśmy wyżej. On swoim dziełem zbawczym i nauką stworzył podstawy dla zbudowania zwartej systemu wychowania człowieka. Aprobując wartości moralne i wychowawcze zawarte w Dekalogu, Jezus wskazał na wyższe wartości: „Jeśli chcesz być doskonały, idź, sprzedaj, co posiadasz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną” (Mt 19,21). Podkreślał znaczenie przykazania miłości objawionego już w Pierwszym Przymierzu (por. Mt 22,37–40), a w Kazaniu na Górze wskazał, że miłość ta odnosi się do wszystkich, nie wyłączając nieprzyjaciół. Zdolność przebaczenia i miłości nieprzy-

jaciół jest według Jezusa podstawą pedagogii Nowego Przymierza (por. Mt 5,43–48). Kazanie na Górze stało się podstawowym kodeksem pedagogii Jezusa Chrystusa i chrześcijaństwa. Pedagogię zawartą w tym Kazaniu najpiękniej rozwijał św. Paweł, szczególnie w Hymnie o miłości (por. 1 Kor 13,1–13). Prawo miłości jako zasada odniesienia do drugiego człowieka była dla współczesnych Jezusowi czymś nowym, a dla świata pogańskiego czymś szokującym, budzącym sprzeciw. Dla starożytnych było niepojęte, jak można kochać niewolników, przebaczać nieprzyjaciołom i ich miłować. Chrystus nie tylko głosił przykazanie miłości w całym jego radykalizmie, ale je wypełnił aż do śmierci krzyżowej.

Jezus Chrystus był nauczycielem i wychowawcą. Jest nim nadal, ponieważ wychowuje człowieka przez łaskę i przez radykalizm wezwania zostawionego w Ewangelii: „Jeśli kto chce pójść za mną, niech się zaprze samego siebie, niech weźmie swój krzyż i niech mnie naśladuje” (por. Mt 16,24). Wiara w Jezusa Chrystusa obecnego w Kościele posiada siłę wychowującą, ponieważ więź człowieka jako osoby z Chrystusem jest zarazem więzią z Ojcem i Duchem Świętym. Jezus jest wzorem dla każdego wychowawcy i wskazuje na podstawowy cel wychowania chrześcijańskiego, którym jest ponowne odkrycie Ojca, jako pełnego miłości początku drogi ludzkiego życia i jego kresu. Jezus wzywa do naśladowania miłości Ojca: „Bądźcie więc w pełni doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski” (Mt 5,48)⁴².

Chrześcijaństwo pierwszych wieków nie tworzyło własnej pedagogiki ani odrębnej dydaktyki, ale w nauce Ewangelii odkrywało podwaliny pod pedagogię, której podstawą jest miłość Boga do człowieka, budowanie relacji osobowej z Bogiem w Jezusie Chrystusie i pedagogię miłości do człowieka, aż do miłości nieprzyjaciół. Katechumenat chrześcijański Kościoła pierwszych wieków był nie tylko instytucją zajmującą się inicjacją w chrześcijaństwo tych, którzy pragnęli przyjąć chrzest, ale był także środowiskiem realizacji pedagogii osobowej miłości Boga do człowieka i ludzi między sobą. Nic więc

⁴² Por. J. Bagrowicz, *Wychowanie w świetle Biblii*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 59.

dziwnego, że miłość wzajemna pierwszych chrześcijan była ważnym znakiem ich przynależności do Kościoła. Zasady wychowawcze Jezusa Chrystusa, Mistrza z Nazaretu, stały się modelem relacji wychowawczych. Wychowawca chrześcijański staje wobec wychowanka jako osoby, a nie jakiegoś tworzywa, który może dowolnie formować. Spotyka się z wychowankiem w jego niepowtarzalnym faktie „bycia osobą”⁴³.

Tradycji tej pedagogii szczególnie wierni byli Ojcowie Kościoła, którzy pogłębiali treści Objawienia i ukazywali pedagogię miłości Boga do człowieka. Niezwykle znaczenie mają tu pisma św. Augustyna, a wśród najbardziej znane jest dziełko *De catechisandis rudibus*, w którym daje metodyczne wskazania dla nauczania prawd wiary. Dla pedagogii chrześcijańskiej szczególnie ważne są jego *Wyznania*, w których samopoznanie traktował jako metodę kształtowania siebie, a zarazem jako środek i cel rozwoju świadomości i własnego sumienia, miłości zaś przypisywał zasadniczą rolę w realizacji prawa moralnego, dostrzegając w niej źródło aktywności człowieka⁴⁴. Poglądy św. Augustyna wywarły ogromny wpływ na wychowanie chrześcijan. Ciągłe stanowią ważne źródło dla zrozumienia podstaw pedagogii chrześcijaństwa⁴⁵.

Ojcowie Kościoła i pisarze wczesnochrześcijańscy sądzili, iż chrześcijaństwo może wykorzystywać dorobek kultury helleńskiej, nie tracąc przy tym nic ze swej oryginalności, co widoczne jest zwłaszcza w wychowaniu. Ojcowie Kościoła mieli odwagę akceptowania *paidei* greckiej, dążąc jednak do przekształcenia jej w *paideię* Chrystusa. Św. Grzegorz z Nyssy podkreślał, że *paideia* chrześcijańska sprowadza się do naśladowania Chrystusa, który powinien być wzorem dla każdego ochrzczonego. Jego zdaniem najwyższym ideałem wychowania chrześcijańskiego jest świętość⁴⁶.

⁴³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 318.

⁴⁴ A. Zych, *Augustyn*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 227.

⁴⁵ Por. J. Karczewska, *Wychowanie chrześcijańskie w ujęciu Stefana Kunowskiego*, Lublin 2006, s. 124–125 (mps pracy doktorskiej, Archiwum KUL).

⁴⁶ G. Troppo, *Wychowanie mądrościowe objawione w Tradycji Kościoła*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola [b.r.w.], s. 167–168.

Myśli Ojców Kościoła dotyczące wychowania znalazły kontynuatorów tej miary co św. Tomasz z Akwinu⁴⁷, św. Franciszek z Asyżu, Erazm z Rotterdamu, św. Karol Boromeusz, św. Józef Kalasanty, św. Filip Nereusz, św. Jan Bosko i inni wielcy wychowawcy chrześcijaństwa. W czasach nowożytnych duże zasługi dla upowszechnienia wychowania personalistycznego mają liczne zakony i zgromadzenia zakonne zajmujące się praktycznym wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, dążące do takiego wychowania, które gwarantowałoby pełny rozwój osoby ludzkiej jako członka społeczności, stopniowo wprowadzając go na drogę wychowania i samowychowania⁴⁸. Wiek XX przyniósł ważne dokumenty nauki Kościoła na temat wychowania. Zaliczamy do nich przede wszystkim encyklikę Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri* (1931) oraz dokumenty II Soboru Watykańskiego, szczególnie deklarację tegoż soboru o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. Warto także pamiętać o roli, jaką odegrało w upowszechnianiu personalistycznego wychowania nauczanie papieży, szczególnie Jana Pawła II.

III. Bliższe określenie istoty i celów wychowania personalistycznego

Przez pojęcie „cel wychowania” rozumie się najczęściej taki stan rzeczy, którego osiągnięcie jest postulowane poprzez konkretne zabiegi wychowawcze. Dlatego cele wychowania obejmują najrozmaitsze dyspozycje i cechy osobowościowe, które pragnie się rozwinąć w wychowanku⁴⁹. Specyficzny charakter wychowania wymaga zgodności poszczególnych celów między sobą. To z kolei jest zapewnione

⁴⁷ Por. A. Maryniarczyk, *O ethosie nauczyciela w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, w: *Pedagogika katolicka*, s. 397–401.

⁴⁸ Por. A. Rynio, *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, w: *Pedagogika katolicka*, s. 411–416.

⁴⁹ Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981, s. 154.

wtedy, gdy cele wychowania przenika jedna główna idea, która stanowi zarazem treść ideału wychowania⁵⁰. Ideał wychowania jest więc naczelnym i nadrzędnym celem. Jest zestawem zintegrowanych ze sobą celów, decydujących o w pełni dojrzałej ludzkiej osobowości. Jest związany z koncepcją człowieka doskonałego na miarę czasów, którą pragnie się zrealizować poprzez wychowanie.

J. Maritain wyłonił dwa podstawowe cele wychowania: kształtowanie dojrzałego człowieczeństwa oraz uzdolnienie wychowanka do udziału w życiu społecznym. Naczelnym więc celem wychowania jest według niego ukształtowanie dojrzałej osobowości wychowanka oraz jego aktywnej postawy wobec życia. Zdaniem Maritaina, odejście w pedagogice od nakreślenia adekwatnych celów jest wynikiem braku integralnej, tzn. personalistycznej wizji człowieka. Brak ten usiłuje się zatrzeć przez stosowanie atrakcyjnych metod nauczania, oddziaływania na wizualną wrażliwość dziecka. Można wtedy wychować człowieka sprawnego intelektualnie, wykształconego technicznie, ale to nie może zastąpić osobowej formacji człowieka, ukazania mu życiowego powołania, trwałych egzystencjalnych celów, doświadczenia wartości ideowo-moralnych. Cele wychowania nie mogą być nadto ujmowane jednostronnie; jest tak wtedy, gdy wychodzi się z jednostronnej koncepcji człowieka – empiryczno-scjentystycznej, materialistycznej, zbiologizowanej. Innym zagrożeniem wizji celów wychowania człowieka jest, zdaniem Maritaina, przyjęcie takich filozoficznych koncepcji lub postaw życiowych, jak na przykład: pragmatyzm, socjologizm, intelektualizm i woluntaryzm. Minimalizują one wartość prawdy i dobra, koncentrując się głównie na efektywności metod pedagogicznych. Maritain podkreślał, że człowiek jest tajemnicą, której nie da się jednoznacznie scharakteryzować. Należy go wychowywać, ale nie da się go zaprogramować⁵¹.

Celem więc wychowania jest formacja ludzkiej osoby. Wychowanie to zmierza przeciw z natury rzeczy do jej rozwoju, do ukształto-

⁵⁰ Por. K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 101; P. Petrykowski, *Wprowadzenie do podstaw teorii wychowania*, Toruń 1997, s. 103–108.

⁵¹ Por. S. Kowalczyk, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin 1992, s. 49–52.

wania, pogłębienia, poszerzenia osobowości człowieka. Osobowość jest wprawdzie człowiekowi dana, jest on osobą przez swą wyodrębnioną rozumność, przez zdolność do działania wedle swego indywidualnego rozeznania, czyli przez swą podstawową wolność, ale z samego pojęcia osoby, która jest świadomością substancji, wynika jej dynamika – i to dynamika dwojakiego rodzaju: osobowość przejawia się i potwierdza przez działanie i w tymże działaniu rozwija się i doskonali. Wynika z tego – jak podkreśla J. Majka – że osobowość jest nam również zadana i to w podwójnym sensie: w znaczeniu poszukiwania własnej odrębności, dróg własnego powołania, i w sensie obowiązku coraz to doskonalszego jej wypełniania, pogłębienia zdolności łatwego i skutecznego wyboru dobra, ściślej zespołu dóbr szczegółowych, wartości, których osiągnięcie ma dopełniać każdą poszczególną osobę i przyczyniać się do wzrostu dobra wspólnego, czyli umożliwiać, ułatwiać doskonalenie i rozwój innym ludziom.

Jeżeli zatem wychowanie określi się jako kształtowanie osoby, to zmierza ono z natury rzeczy do realizowania tych zadań osoby, przez które staje się ona coraz pełniej i doskonalej osobowa i ludzka zarazem, przez które osiąga swoje ludzkie cele⁵².

W wychowaniu chrześcijańskim – jak to już w tym opracowaniu podkreśliliśmy – chodzi o kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczeństwa i Kościoła „w harmonijnym rozwoju wrodzonych zalet fizycznych, moralnych i intelektualnych oraz w stopniowym nabywaniu coraz większego poczucia odpowiedzialności za właściwe kształtowanie własnego życia”⁵³. Inaczej mówiąc, osoba jest podmiotem i celem wychowania i w tym sensie ma pierwszorzędny i niepowtarzalny walor wyrażający się w jej nadrzędności względem wszelkich wartości materialnych oraz struktur społecznych i ekonomicznych, które powinny być podporządkowane dobru osoby ludzkiej i służyć jej rozwojowi przy pełnym poszanowaniu wolności. Każdy człowiek jest na drodze takiego

⁵² J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Kraków 2005, s. 168.

⁵³ Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* „*Gravissimum educationis*”, nr1 [dalej: DWCH].

rozwoju, na drodze stawania się osobą. Osobą zaś staje się człowiek wtedy, gdy otwiera się na dobro, prawdę i piękno, gdy uczestniczy w tych wartościach i je urzeczywistnia, dokonując wyboru zgodnego z ich hierarchicznym układem: od wartości najniższych (materialnych) poprzez wartości duchowe ku wartościom absolutnym. Przy czym wartości absolutne w koncepcji wychowania chrześcijańskiego określa się jako miłość Bożą. Na tym tle wychowanie to właśnie kształtowanie sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej, zwłaszcza poprzez interakcje – dialog, urzeczywistnianie swojego człowieczeństwa, stawanie się osobą.

Dzięki uczestnictwu w wartościach poprzez ich urzeczywistnianie osoba wchodzi na drogę osobowej, a nie rzeczowej, relacji do drugiej osoby, świata, społeczeństwa, wolności i dóbr materialnych. Świat wartości natomiast odsłania się w tym kontekście w sposób żywy poprzez spotkanie osób, spotkanie dokonujące się na drodze dialogu jako postawy najpełniej wyrażającej szacunek dla godności i wolności ludzkiej osoby⁵⁴.

Proces rozwoju człowieka nie może być pozostawiony jedynie na poziomie rozwoju naturalnego. Rozgrywa się on w tym specyficznym napięciu, jakie powstaje między naturą i kulturą, a także transcendencją. Człowiek jest istotą naturalną, kulturalną i jednocześnie nadnaturalną i nadkulturalną (tzn. transcendującą naturę i kulturę)⁵⁵.

Stan pełnej doskonałości nie jest możliwy dla człowieka w jego ziemskiej egzystencji, ale możliwe jest stopniowe doskonalenie się człowieka. Taki wysiłek doskonalenia się prowadzi przez przyswajanie sobie cech osobowych, jak to ujmował E. Mounier – w „procesie personalizacji”. Człowiek nabywa cechy i sprawności, które zmierzają do stanowienia złożonego obrazu kultury w każdym człowieku. To zaś stopniowe przyswajanie sobie rzeczywistości tym bardziej uczestniczy w procesie personalizacji, im bardziej osoba staje się autonomiczna w dokonywaniu wolnych i spójnych wyborów. Uzdolnienie

⁵⁴ M. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie – perspektywa teoretyczna i praktyczna koncepcji*, w: *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 177–185.

⁵⁵ Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Warszawa 2004, s. 242–247.

zatem wychowanka (podmiot) do zmierzania w kierunku personalizacji stanowi podstawowy cel wszystkich wysiłków wychowawczych.

Istota wychowania nie spełnia się więc w przyjęciu określonych pojęć czy umiejętności ani też nie można jej ograniczyć do przyswojenia sobie kultury, obyczajów lub norm społecznych, lecz aktualizuje się ona w urzeczywistnianiu i aktualizowaniu się niepowtarzalnej struktury osoby ludzkiej. Tak więc podstawową wartością jest i pozostaje osoba ludzka oraz jej pełne, integralne urzeczywistnianie się jako osoby⁵⁶.

Najwyższym zatem celem wychowania – jak podkreśla M. Nowak – jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu „maieutyki osoby”, czyli wzbudzenia osoby w wychowanku. Wychowanek nie jest uważany za rzecz do napełnienia jej czymkolwiek ani też nie jest on istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim „wzbudzić”.

Z tego faktu wyłaniają się trzy podstawowe linie (dziedziny) rozwoju wychowawczego określane jako: wychowanie fizyczne, wychowanie intelektualne i wychowanie moralne. Nie ujmują one jednak całego człowieka, lecz potrzebne są jeszcze te, które z innej perspektywy ujmują człowieka: społecznej (wychowanie społeczne) i religijnej (wychowanie religijne). Pierwsze trzy aspekty wychowania możemy odnieść do samej osoby, a kolejne – do wymiaru społecznego, poszerzonego o wymiar transcendentalny⁵⁷.

Takie, personalistyczne ujęcie celów wychowania człowieka zaakcentowano w dokumentach II Soboru Watykańskiego. Czytamy tam, że wychowanie „dąży do kształtowania osoby ludzkiej, mając na uwadze jej cel ostateczny i jednocześnie dobro społeczeństw, których członkiem jest człowiek i w których obowiązkach będzie on uczestniczyć, gdy dorośnie”⁵⁸. Wychowanie ma więc zmierzać do „oceny wartości moralnych wedle prawidłowego sumienia i do przyjmowa-

⁵⁶ Por. K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej. Na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, s. 176.

⁵⁷ Nowak, *Wychowanie personalistyczne*, s. 243.

⁵⁸ DWCH 1.

nia owych wartości poprzez osobisty wybór, a również do doskonałego poznawania i umiłowania Boga”⁵⁹. Sobór podkreślił, że celem wychowania chrześcijanina jest nadto kształtowanie w wychowanku takiej postawy, która wyrażałaby się „w prowadzeniu własnego życia wedle nowego człowieka w sprawiedliwości i świętości prawdy” (Ef 4,22–24). Owocem wychowania jest osiągnięcie tej rzeczywistości, w której chrześcijanie „stają się ludźmi doskonałymi na miarę wieku pełności Chrystusowej (por. Ef 4,13) i przyczyniają się do wzrostu Ciała Mistycznego”⁶⁰. Widzimy więc, że określenie ideałów i celów wychowawczych w podstawowym dokumencie II Soboru Watykańskiego o wychowaniu jest ujęte nie tylko w kategoriach ściśle eklesjalnych, ale i humanistyczno-personalnych. Wynikało to z integralnej wizji człowieka, zawartej zwłaszcza w konstytucji pastoralnej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, jak i nowej wizji Kościoła zaprezentowanej w całości dokonań *Vaticanum II*⁶¹.

Realizacja tak personalistycznie ujmowanych celów wychowania człowieka dokonuje się zarówno w trosce o jego naturalne wychowanie, jak i w trosce o doprowadzenie do osobowego spotkania z Bogiem w Jezusie Chrystusie i Jego Kościele.

IV. Niektóre szczegółowe aspekty wychowania personalistycznego

W sytuacji narastającego rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, zwłaszcza lekceważenia wielu wartości moralnych, z wartością ludzkiego życia na czele, utratą wrażliwości sumienia wielu współczesnych ludzi, wydaje się, że warto zwrócić uwagę na pewne istotne aspekty chrześcijańskiego wychowania personalistycznego. Należy do nich niewątpliwie wychowanie czło-

⁵⁹ DWCH 1.

⁶⁰ DWCH 2.

⁶¹ Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, s. 219–220.

wieka do uszanowania godności osoby oraz personalistyczny wymiar formacji sumienia.

1. Wychowanie do uszanowania godności osoby

Wychowanie prowadzi człowieka do bycia osobą⁶². Obok znanego rozróżnienia Gabriela Marcela między „być” i „mieć”, które jest niezmiernie ważne dla problemu wychowawczego, ważne jest inne rozróżnienie: między „być” i „funkcjonować”. „Być” zawsze odnosi się do osoby. Funkcjonowanie jest działaniem nieosobowym⁶³. W wychowaniu chodzi oczywiście o bycie osobą, o takie wychowanie, które jest świadome godności osoby, nie tylko w tym, który jest wychowywany, ale i w tym, który wychowuje.

Czego więc potrzeba, aby każdy człowiek wyrastał w szacunku dla godności ludzkiej osoby, aby się w tym rozwijał i według tego żył? Można szukać odpowiedzi na różnych drogach i polach refleksji oraz wychowawczego działania. Wydaje się, że najpierw należy zaznaczyć, że wychowankowie mają prawo do tego, aby im ukazano ludzką osobę w jej istocie, czyli prawdę o człowieku, który nie jest istotą rzuconą jedynie na pastwę namiętności, jak to się czasami mówi, wychodząc od kategorii Freudowskich, lub jedynie istotą rzuconą na pastwę gry społecznych i ekonomicznych prądów, stosunków, jak to widział Marks i wielu socjologów z tej szkoły. Chodzi o to, aby w procesie wychowania ukazać człowieka jako osobę, której przysługuje godność z tej racji, że jest osobą, jako istotę, która się rozwija, jest zdolna do przyjęcia i zachowania norm etycznych, wartości. Oczywiście nie należy zapominać o najnowszych zdobyczach psychologii i innych nauk o człowieku. aby obraz człowieka nie był jednostronny.

Wychowanie do świadomości godności osoby zmierza do budowania prawidłowej osobowości człowieka. Zaczyna się ono już

⁶² T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, w: F. Adamski, *Człowiek, wychowanie, kultura*, Kraków 1993, s. 108.

⁶³ Tamże.

w okresie prenatalnym, gdy akceptacja dziecka, miłość matki i ojca do życia, które zostało im dane, jest fundamentem pod zdrową osobowość. Akceptacja i miłość otoczenia po narodzeniu dziecka wyraża się najpierw przez bliskość matki i jej stałą obecność. Zaspokojenie wszystkich podstawowych potrzeb dziecka, akceptacja i miłość najbliższych jest podstawą właściwych społecznych kontaktów dziecka z otoczeniem, a także tego, co potem nazywa się szacunkiem dla godności człowieka jako osoby. Jeśli matka jest wolna od nieuporządkowanych uczuć, delikatna i akceptująca dziecko, jeśli wczuwa się w reakcje i rytm życia dziecka, to ono reaguje odpowiednio do jej postawy. Mamy wtedy do czynienia z wymianą emocjonalną, rodzi się w dziecku gotowość rezonansu uczuciowego. Mówi się o powstawaniu „bazy zaufania”, o powstawaniu u dziecka prazaufania, o powstawaniu i ugruntowaniu poczucia wspólnoty, więzi z innymi ludźmi, co jest fundamentem zdrowej osobowości. I odwrotnie, liczne obserwacje wskazują, że dziecko wychowywane przez matkę mniej wrażliwą, która świadomie czy nieświadomie zubaża swoje kontakty z dzieckiem, wyrasta na człowieka o lękliwej osobowości, na człowieka nerwowego, z zakłóconymi kontaktami z otoczeniem. Nie oznacza to, że matka wrażliwa nie powinna reagować na niewłaściwe zachowania dziecka. Dziecko powinno znać ocenę swego postępowania i być tak prowadzone, aby uszanowało wartość i godność innych ludzi, by było gotowe pomagać innym, chronić słabych, aby umiało konstruktywnie rozwiązywać sytuacje konfliktowe, by było wychowywane do odpowiedzialności społecznej. Wychowanie więc do poszanowania godności własnej i godności innych powinno być połączone z przekazywaniem wartości.

Psychologia rozwojowa i wychowawcza zwraca uwagę, że moralność człowieka nie powinna być wymuszana: ona ma korzenie w empatii, która rozwija się w pozytywnych kontaktach dziecka z osobami, z którymi się w początkowej fazie życia styka. To wtedy kształtuje się w nim szacunek dla godności osoby ludzkiej, kształtują się postawy etyczne, dokonuje się formacja sumienia.

Z doświadczenia tych pierwszych kontaktów i odniesień do drugich zdobywa dziecko męstwo, odwagę bycia wiernym samemu sobie, umiejętność przeciwstawienia się złu – i potem, bez fałszywego

oglądania się na społeczne skutki, potrafi mieć własne przekonania, nawet jeśli będzie się to wiązało z cierpieniem i ofiarą.

Jest wiele środowisk, które będą kształtowały w dziecku to poczucie szacunku dla godności własnej i godności innych. Spośród nich najczęściej dokonuje się w życiu rodzinnym. Tam dziecko uczy się, jak odnosić się do innych, respektować ich poglądy, rozwiązywać sytuacje konfliktowe, przejmować wzajemną odpowiedzialność i stawiać pytania na temat ludzkiej godności.

2. Osobowy wymiar wychowania sumienia

Celem wychowania człowieka jest przede wszystkim uformowanie w nim dojrzałej osobowości, człowieka o postawie aktywnej wobec życia zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym. W takim integralnie ujętym wychowaniu nie można pominąć tego, co leży u podstaw formacji ludzkiej, a mianowicie formacji sumienia.

Ze względu na charakter tego opracowania pomijamy rozważania na temat natury sumienia i różne jego koncepcje⁶⁴. Dziś, mówiąc o naturze sumienia, łączy się je ze wszystkimi przeżyciami człowieka, a nie tylko z jego umysłem czy wolą. Dowartościowuje się zanedbane wcześniej emocjonalne elementy w przeżywaniu sumienia. Określenie sumienia także w kategoriach przeżyciowych pozwala zrozumieć, że sumienie jest funkcją całej osoby ludzkiej oraz pełni twórczą rolę w życiu człowieka⁶⁵.

O sumieniu mówi się przecież nie tylko w kategoriach filozoficznych, psychologicznych czy etycznych, ale także w kategoriach religijnych. Ten punkt widzenia wskazuje, że genezę autorytatywnego charakteru sumienia należy ostatecznie upatrywać w Bogu, w Jego powołaniu kierowanym do każdego człowieka indywidualnie. II Sobór Watykański tak mówi o naturze sumienia:

⁶⁴ Zainteresowanych szczegółową analizą zagadnienia wychowania sumienia odsyłam do III rozdziału mojej pracy *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń 2008, s. 79–109.

⁶⁵ A. Siemianowski, *Sumienie*, Bydgoszcz 1997, s. 10.

„W głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny i którego głos wzywający go zawsze tam, gdzie potrzeba do miłowania i czynienia dobra, a unikania zła rozbrzmiewa w sercu nakazem: czyń to, tamtego unikaj. Człowiek bowiem ma w swym sercu wypisane przez Boga prawo, wobec którego posłuszeństwo stanowi o jego godności i według którego będzie sądzony. Sumienie jest najtajniejszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa”⁶⁶.

Prawo moralne nie występuje tu w postaci oderwanych zasad postępowania, lecz konkretnego wezwania Bożego. Zachodzi więc rodzaj spotkania człowieka z żywym i działającym Bogiem, a następuje ono w sumieniu. Krzyk bólu sumienia zranionego złem nie jest tylko wnioskiem sylogizmu czy odczuciem emocjonalno-wolitywnego zamieszania, lecz w rzeczywistości jest wyrazem dotknięcia samej głębi ludzkiej istoty, echem kogoś, kto tam w głębinach duszy wzywa, ostrzega i doznaje zranienia⁶⁷. Jest to więc w pełni kontakt osobowy. Należy przestrzegać, szczególnie w edukacji religijnej, przed traktowaniem głosu sumienia jako jakiejś martwej normy, przepisu, zasady, która upomina się o jej zachowanie. Podobnie jak grzech nie jest jedynie przekroczeniem przykazania czy jakiejś normy, ale rodzajem odpowiedzi człowieka-osoby na osobowe wezwanie Boga do dochowania wierności.

Wychowanie sumienia jest kwestią o tyle znaczącą, że stanowi najbardziej istotny moment wychowania człowieka. W sumieniu bowiem doświadcza się najbardziej osobowego wymiaru wychowania i urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa. J. M. Sailer, jeden z czołowych przedstawicieli szkoły tybindzkiej (1751–1832), stwierdzał, że w sumieniu tkwi „*arcanum* wszelkiego wychowania człowieka”⁶⁸. Zadaniem wychowania człowieka jest przecież umożliwienie mu pełnego przeżywania swego człowieczeństwa. Wychowanie su-

⁶⁶ *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”*, nr 16.

⁶⁷ S. Olejnik, *Teologia moralna fundamentalna*, Włocławek 1998, s. 242–243.

⁶⁸ J. M. Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, red. E. Schoelen, Paderborn 1962, s. 22 n. (cyt. za: M. Nowak, *Wychowanie sumienia*, w: *Człowiek sumienia*, red. K. Guzowski, Olsztyn 1997, s. 71).

mienia łączy się przeto z całością działań wychowawczych i mówi się nawet o tej działalności jako o pedagogii sumienia⁶⁹.

Wysiłek wychowania sumienia nie powinien być ograniczony do okresu dziecięcego, jak chcą tego niektórzy psychologowie (m.in. Piaget, Kohlberg, Erikson) zajmujący się tylko rozwojem moralnym człowieka w okresie dzieciństwa i dorastania, ale powinien obejmować całe życie człowieka⁷⁰. *Katechizm Kościoła katolickiego* mówi na ten temat:

„Wychowanie sumienia jest zadaniem całego życia. Od najmłodszych lat wprowadza ono dziecko w poznanie i praktykowanie prawa wewnętrznego, rozpoznawanego przez sumienie. Roztropne wychowanie kształtuje cnoty; chroni lub uwalnia od strachu, egoizmu i pychy, fałszywego poczucia winy i dążeń do upodobania w sobie, zrodzonego z ludzkich słabości i błędów. Wychowanie sumienia zapewnia wolność i prowadzi do pokoju serca” (nr 1784)⁷¹.

Widzimy więc, że prawidłowa formacja sumienia jest podstawowym prawem, ale i zadaniem ludzkiej osoby. Jest to zadanie nie tylko na pewien etap ludzkiego życia, ale na całe życie. Człowiek jest wezwany do dojrzałości osoby, która jest przede wszystkim dojrzałością sumienia. Osoba ludzka ponosi odpowiedzialność za właściwy kształt swojego sumienia. Odpowiedzialność ta jest współodpowiedzialnością dzieloną z innymi, zwłaszcza z tymi, którym zlecone jest wychowanie dzieci i młodzieży. Aby jednak to dojrzewanie i rozwój moralny mogły mieć właściwy przebieg, konieczne jest stworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju psychofizycznego człowieka i zachowanie właściwych reguł wychowawczego oddziaływania.

Takie personalistyczne podejście do ujęcia normy sumienia jest szczególnie ważne na tym etapie rozwoju człowieka, gdy przechodzi

⁶⁹ Tamże, s. 74.

⁷⁰ Nowak, *Wychowanie sumienia*, s. 91.

⁷¹ Zagadnienie sakramentalnego aspektu formacji sumienia podejmuje 12 zeszyt pisma „Dobry Pasterz” (1992). Wśród innych opracowań można wskazać m.in.: K. Kwiatkowski, *Formacja sumienia w kontekście sakramentu pokuty*, w: *Formacja moralna. Formacja sumienia*, red. J. Nagórny, T. Zadykowiec, Lublin 2006, s. 35–56; Z. Wanat, *Kapłan-sповідnik – sługa miłości potężniejszej niż grzech*, „Teologia i Człowiek” 1–2(2006), s. 271–288.

on od etapu tzw. sumienia heteronomicznego do sumienia autonomicznego, gdy człowiek zaczyna dochodzić do podejmowania osobowych decyzji moralnych. Na etapie sumienia heteronomicznego dziecko podejmowało oceny moralne, wzorując się na rodzicach i wychowawcach. Jeżeli sumienie dorosłych jest uformowane poprawnie, jeżeli moralność ich jest moralnością wolnej odpowiedzi i osobowego kontaktu z Bogiem – daje to dużą nadzieję, że dziecko oceniając wszystko „za rodzicami”, będzie miało szansę właściwej formacji. Jeżeli rodzice mają ze swoim dzieckiem osobowy kontakt, jeżeli traktują je jak osobę, jeśli szanują jego godność, łatwiej będzie dziecku nawiązać kontakt z Bogiem jako osobą. W istocie swego sumienia jest przecież relacją z Bogiem dokonującą się w głębi ludzkiego ja. Zjawisko sumienia jest – jak to wskazują moralisci – apelem Boga, na który człowiek może odpowiedzieć przez negację lub afirmację⁷². „Sumienie jest głosem Boga wychodzącym ode mnie, lecz niejako spoza mnie, od Innego, który mnie transcenduje – Boga”⁷³. Jeśli dziecko nie jest otwarte na dialog z Bogiem, jeśli nie zostało mu przekazane pojęcie Boga jako osoby, Kogoś, kto dziecko kocha i akceptuje, mała jest szansa na to, aby ono odczytało i przyjęło głos sumienia jako wezwanie i zobowiązanie. Gdy w formacji wczesnej religijności dziecka przeważa moralność legalistyczna, gdy ważne jest jedynie zachowanie przepisu, przykazania, a nie moralność odpowiedzi na osobowe wezwanie od Boga, to i kształtowanie sumienia będzie mało owocne lub utrudnione. Tak więc bardzo duże znaczenie ma tu wychowanie personalistyczne, otwierające dziecko na drugiego człowieka, a tym samym na osobowy kontakt z Bogiem. Warunkiem niezbędnym jest przekazanie takiego obrazu Boga, który będzie zachęcał dziecko do tej osobowej relacji, a nie przejmował lękiem przed karą.

Skuteczną pomocą w prawidłowym kształtowaniu sumienia dziecka może być prawidłowo rozwijane życie religijne, które uwrażliwia człowieka na zachowanie przykazań i uczy osobowej odpowie-

⁷² Por. S. Majorano, *Sumienie pomiędzy autonomią a normą*, w: *Sumienie wyznacznikiem ludzkiej moralności*, red. W. Bółoz, Warszawa 1997, s. 39–64.

⁷³ Nowak, *Wychowanie sumienia*, s. 96.

dzi na głos sumienia. Prowadzi ono do szacunku dla prawa Bożego, rodzi pragnienie jego zachowania i wierności. To prowadzi do uwrażliwienia sumienia i do traktowania swego życia jako daru i osobowej odpowiedzi na ten dar.

3. Wychowanie do postawy dialogu i tolerancji

Wychowanie człowieka do życia w społeczeństwie demokratycznym, szczególnie naznaczonym pluralizmem kulturowym i światopoglądowym, jest wychowaniem do wolności, do respektowania wolności jednostki, dającej rękojmię rozwoju pełni jej możliwości. Jest także przygotowaniem jednostki do umiejętnego, tj. bez szkody dla dobra wspólnego, korzystania z przywilejów i praw w wolnym, demokratycznym społeczeństwie⁷⁴.

Daje także możliwości wychowania człowieka do postawy dialogu zarówno w wymiarze kontaktów osobowych, jak w wymiarze kontaktów w życiu społecznym.

Wychowanie postawy dialogu i właściwie rozumianej tolerancji jest jednym z ważnych zadań wychowania w duchu chrześcijańskiego personalizmu. Warto tu przypomnieć, że dialog i tolerancja mogą być realizowane jedynie przez jednostki świadome swej tożsamości. Jeśli człowiek ma odnaleźć się i ostać w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie, gdzie funkcjonują różne światopoglądy, potrzebuje wzmocnienia tożsamości. Bez posiadania własnego punktu oparcia, będzie igraszką różnych modnych trendów.

Są jednak tacy, którzy twierdzą, że nie ma żadnej stabilizacji własnego ja i że nie ma sensu wychowanie do posiadania własnego punktu oparcia. Ich zdaniem można tylko od czasu do czasu wzajemnie radzić się, jak na najbliższy czas postępować, jakie na ten czas przyjąć reguły, które znowu za pewien czas będą zniesione, aby dać miejsce innym. Pedagogika dialogu nie podziela tego poglądu. Ona, wychodząc z założeń personalizmu i opierając się na tradycji pedagogicznej, twierdzi, że człowiek jest osobą, a nie jedynie spletem

⁷⁴ Tamże.

zmieniających się tendencji. Wzmocnienie więc świadomości godności własnej osoby nie jest jakimś egoistycznym fantomem czy poszukiwaniem nadczłowieka, ale ważnym wymogiem wychowawczym⁷⁵.

Wzmocnienie swego ja nie jest hołdowaniem egoizmowi. To moje ludzkie ja buduje się w relacji z drugimi i dla drugich, zgodnie ze słowami Ewangelii: „Bo kto chce zachować swoje życie, straci je” (Łk 9,24). Romano Guardini powiedział kiedyś w związku z tym tekstem Ewangelii o paradoksie osoby: „Im bardziej człowiek szuka siebie, tym częściej wymyka się sobie. Im bardziej idzie od «ja» ku «ty», do działania, wypełniania zadań, wzrasta jako osoba, wzmacnia własne ja”⁷⁶.

Pedagogika dialogu wspomaga rozwój człowieka, jego wychowanie; dokonuje się to przez kontakt z ludźmi, przez kontakt z duchowymi wartościami kultury, wiedzy i religii. Wzmocnienie ludzkiego „ja” dokonuje się więc w dialogicznym związku z ludźmi, z drugim człowiekiem. Międzyludzkie współżycie jest bowiem możliwe dzięki związkom między „ja” i „ty”. Z dwu rodzajów relacji jeden polega na dominacji jednego człowieka nad drugim i rodzi uległość, drugi opiera się na miłości i rodzi relacje prawdziwie ludzkie. W odróżnieniu od monologu, który odpowiada temu pierwszemu modelowi, w dialogu aktywność nie idzie linearnie od jednej osoby ku drugiej, ale odbywa się tu rodzaj pewnej wymiany, wzajemnej, łącznej odpowiedzi na wyzwania czasu. W tak praktykowanym dialogu jeden nie niszczy drugiego, a „ja” i „ty” na swój sposób odnoszą korzyść – na rzecz siebie i – odpowiedzialnego działania w świecie⁷⁷.

Pedagogika dialogu ma na względzie nie tylko relacje pedagogiczne, ale też ważne z dialogicznego punktu widzenia treści cywilizacyjne, kulturowe, naukowe i religijne. Rodzi się więc pytanie, czy z tymi treściami jest w ogóle możliwy dialog. Jest to możliwe, jeśli za przykładem E. Stein i innych pedagogów chrześcijańskich pojmuje-

⁷⁵ E. J. Birkenbeil, *Erziehung zur Dialogfähigkeit. Die aus christlicher Sicht zu verantwortende Erziehung in einer pluralen-inkulturellen Welt*, w: *Gegenwart und Zukunft christlicher Erziehung*, red. W. Scharl, T. Poggeler, Würzburg 1994, s. 228.

⁷⁶ R. Guardini, *Tugenden*, Würzburg 1963, s. 168; J. Gaever, *Il problema dell'uomo. Introduzione all'antropologia filosofica*, Torino 1995, s. 22–39.

⁷⁷ Por. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.

my świat jako dzieło Boga a kulturę jako dzieło człowieka. Wtedy świat i treści kulturowe nie są martwymi „rzeczami”, których możemy używać lub ich nadużywać. Możemy wejść z nimi w dialog.

Podobnie norma personalistyczna jest ważna dla wychowania postawy dobrze rozumianej tolerancji. Uzasadnieniem dla tolerancji według różnych systemów pochodnych od platonizmu (bergsonizm, personalizm idealistyczny i inne) jest prymat dobra, a wraz z nim wolność intelektualna i wolność woli. O ostatecznej, personalnej wartości sądów decydowałoby dobro, które nadawałoby im rolę światopoglądową. Przy założeniu prymatu dobra w bycie walka teoretycznych światopoglądów jest złem, zaś wzajemna tolerancja zmierza ku dobru⁷⁸. Dla teorii i praktyki wychowawczej wydaje się ważna personalistyczna koncepcja uzasadnienia tolerancji zaproponowana przez Cz. S. Bartnika. Zgodnie z tą koncepcją poglądy na życie, świat i człowieka, podobnie jak prawda, dobro i prawo, nie istnieją same dla siebie, lecz dla osoby, dla jej istoty, istnienia, rozwoju i samo-realizacji. Prawda światopoglądowa okazuje się tylko funkcją służącą osobie, choć sama w sobie ma wartość autonomiczną i niezależną. Tolerancja odnosić się więc będzie najpierw do osób, a dopiero potem do poglądów. Tolerancja poglądów jest konieczną konsekwencją odniesienia naszej osoby do świata innej osoby lub społeczności osób⁷⁹. Nieodzownym warunkiem postawy tolerancji będzie więc szacunek dla godności ludzkiej osoby.

W postawie tolerancji chodzi o coś więcej. Widać to wyraźnie, gdy o tej rzeczywistości chcemy mówić w kategoriach pedagogicznych. Dialog osobowy nie tylko szanuje godność partnera dialogu, ale prowadzi – przez dialogiczną wymianę argumentów – do ukształtowania własnego sądu, postawy miłości wobec drugiego, rozumianej nie jako konformizm, ale wynikającej z szacunku dla inności drugiego. W końcu rodzi się postawa tolerancji, która jest odpowiedzią

⁷⁸ Por. Cz. S. Bartnik, *Tolerancja w światopoglądzie*, w: *Z zagadnień światopoglądu chrześcijańskiego*, red. M. Rusecki, Lublin 1989, s. 216–217; M. A. Krapiec, *Człowiek jako osoba*, Lublin 2005, s. 62–71; S. Gałkowski, *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin 2003, s. 43–84.

⁷⁹ Por. Bartnik, *Tolerancja w światopoglądzie*, s. 218–220.

osobową; nie jest przy tym wyrazem indywidualizmu czy kolektywizmu, ale oznacza służbę miłości we wspólnocie z innymi⁸⁰.

V. Drogi i środki wychowania personalistycznego w chrześcijaństwie

Wychowanie człowieka jest procesem, który zaczyna się od pierwszych chwil ludzkiego życia, a nawet – jak to wskazuje pedagogika prenatalna – jeszcze przed jego narodzeniem. Pierwszym środowiskiem, które ma największy wpływ na wychowanie, jest rodzina. Kolejno – będzie to środowisko przedszkolne, szkolne, rówieśnicze, środowisko społeczne, także środowisko współczesnych mediów, które – jak się wydaje – ma coraz większy wpływ na kształtowanie człowieka. Zwrócimy tu szczególną uwagę na edukację religijną, która z założenia powinna promować personalistyczny model wychowania. Dlatego też należy podkreślić znaczenie środowiska Kościoła, który stwarza przestrzeń dorastania człowieka do dojrzałości wiary, nadziei i miłości.

1. Wychowanie do personalizmu w rodzinie

Rodzina, mimo że jej oblicze się zmienia, mimo zagrożeń ze strony upowszechniającej się cywilizacji konsumpcyjnej, ciągle odgrywa poważną rolę w procesie interioryzacji, czyli osobistej akceptacji wartości przekazywanych w edukacji, szczególnie edukacji religijnej⁸¹. Małżonkowie i rodzice wprowadzają swoje dzieci we wspólnotę Kościoła i poddają je procesom religijnej socjalizacji. Przez religijną socjalizację rozumiemy tu przekazywanie kultury religijnej i wdrażanie w nią, czyli wprowadzanie w określone wzory zachowań, praktyk

⁸⁰ Por. J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006, s. 230–250.

⁸¹ Por. tenże, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, s. 94–95.

religijnych, w dziedzinę wiary, obyczaju, kultu, w świat wartości i norm moralnych. W socjalizację religijną włączamy także wychowanie religijne, czyli celowe, świadome kształtowanie określonych wzorów religijności, postaw religijno-moralnych, a także zamierzone prowadzenie wychowanka do dojrzałości religijnej⁸². Najbardziej naturalnym środowiskiem dla realizacji tego procesu jest rodzina.

Jednym z istotnych elementów tego wychowania jest ukształtowanie w dziecku osobowego kontaktu z Bogiem. To rodzice otwierają dziecko na ten kontakt i od nich głównie zależy jego jakość. Dziecko bowiem buduje własne wyobrażenia o Bogu na podstawie doświadczenia kontaktu z rodzicami. Doświadczenie to jest dla dziecka podstawą projekcji obrazu Boga. Należy pamiętać, że warunkiem ukształtowania zdrowej i prawidłowej religijności jest prawidłowy rozwój naturalny dziecka. Jeśli dziecko jest traktowane od początku swego życia jako podmiot, osoba godna szacunku i miłości, jeśli jest świadkiem i uczestnikiem zdrowych, osobowych relacji w rodzinie, wtedy można powiedzieć, że został położony trwały fundament pod kształtowanie w nim osobowego odnoszenia się do innych. Tu ważną rolę odgrywa nauka modlitwy. Jeśli dziecko nie tylko odmawia formuły modlitewne, ale uczy się zwracać się do Boga jak do Osoby Najlepszego Ojca, w sposób osobisty, własnymi słowami, choć może nieudolnie, to można powiedzieć, że proces socjalizacji religijnej w rodzinie daje szansę nie tylko wychowania zdrowej religijności, ale i umiejętności rozmawiania z innymi, dialogu, osobowego kontaktu, szacunku dla godności ludzkiej osoby, umiejętności prawidłowych relacji w życiu społecznym.

2. Wychowanie do personalizmu w edukacji religijnej w środowisku szkolnym i katechezie parafialnej

Od 1990 roku nauczanie religii w Polsce odbywa się w ramach systemu edukacji szkolnej. Obok szkolnej katechezy czy raczej na-

⁸² Por. W. Piwowarski, *Przemiany religijnej funkcji rodziny – problematyka i hipotezy*, „Studia Warmińskie” 11(1974), s. 406–451.

uczania religijnego w szkole coraz częściej mamy do czynienia z katechezą parafialną, przygotowującą do sakramentów oraz uzupełniającą szkolne nauczanie religii, szczególnie w aspekcie inicjacji w życie wiary oraz życie wspólnoty religijnej. Nauczanie religii odgrywa poważną rolę w edukacji personalistycznej. Ze swej natury bowiem wydobywa ono personalny charakter wychowania, jego zadaniem jest przecież budowanie więzi między Chrystusem a człowiekiem oraz między ludźmi na fundamencie prawdy o niepowtarzalności i godności ludzkiej osoby⁸³. U podstaw pedagogii Ewangelii leży Dekalog, a szczególnie przykazanie miłości Boga i bliźniego, wyjaśnione przez Jezusa Chrystusa w Kazaniu na Górze. Miłość człowieka posunięta aż do miłości nieprzyjaciół jest przecież podstawą relacji międzysobowych, każdego dialogu i spotkania z innymi, niezależnie od ich rasy, pochodzenia, religii czy światopoglądu.

Szczególne znaczenie dla upowszechnienia idei i postawy personalizmu w nauczaniu religijnym w XX wieku odegrał ruch odnowy kerygmatycznej katechezy, zapoczątkowany przez J. A. Jungmanna książką *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung (Radosna nowina i nasze przepowiadanie wiary, 1936)*. Treścią katechezy w ujęciu tego nurtu miały stać się nie tyle abstrakcyjne pojęcia i definicje teologiczne, co konkretne fakty i wydarzenia zbawcze, a celem nauczania religijnego ma być nawrócenie i osobowa odpowiedź człowieka na wezwanie Boże skierowane doń w Jezusie Chrystusie. Kerygmatyczna odnowa katechezy ujmowała ją w służbie zbawczego pośrednictwa Kościoła i osobowego dialogu człowieka z Bogiem. Jej zadaniem – jak to podkreślał często ks. F. Blachnicki – ma być pośredniczenie między dwoma czynnikami zbawczego dialogu, jakimi są: suwerenny absolutnie w udzielaniu łaski Bóg i decydujący się na jej przyjęcie człowiek⁸⁴. W tym dialogu szczególną rolę do spełnienia ma nauczyciel religii – katecheta, którego zadaniem jest umożliwienie owego osobowego spotkania człowieka

⁸³ K. Misiaszek, *Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji do nauczania religii w szkole*, w: *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii i szkole*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 176.

⁸⁴ Por. F. Blachnicki, *Katechetyka fundamentalna*, Lublin 1970, s. 140–141.

z Bogiem, prowadzenie katechizowanych do podejmowania osobowych aktów wiary.

Również od strony metodyki przekazu katecheza kerygmatyczna ujmowała tok katechezy w schemacie: wezwanie – orędzie – odpowiedź. Ten personalistyczny aspekt przekazu dotyczy nauczania religijnego na wszystkich jego stopniach.

Jednym z propagatorów takiej personalistycznie ukierunkowanej katechezy był F. Sommerville. Podkreślał on, że personalny charakter nauczania religijnego jest szczególnie ważny, gdy weźmie się pod uwagę cel tegoż nauczania, którym jest wychowanie do wiary. Przedmiotem tej wiary nie jest jedynie dwanaście artykułów *Credo* czy doktryna zebrana w katechizmach, ale Bóg, który jest osobą. Gdy chrześcijanin mówi: „wierzę w Boga, w Jezusa Chrystusa”, uznaje za istotne w wierze odniesienie osobowe. Wiara jest odpowiedzią żyjącemu Bogu, który daje się poznać. Bóg mówi do ludzi jako osoba do innej osoby, w sposób pobudzający do odpowiedzi. Życie człowieka ma być przeto postrzegane jako odpowiedź na wezwanie Boże. Historia wiary jest dramatyczną historią Boga żyjącego i mówiącego do ludzi, zapraszającego ich do jedności ze sobą⁸⁵. Joseph Colomb, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli teorii i praktyki katechezy Kościoła katolickiego XX wieku, krytykował katechizmy za ich apersonalny charakter⁸⁶. W nauczaniu religijnym na każdym jego etapie, a zwłaszcza edukacji religijnej młodych, powinno chodzić głównie o to, że chrześcijaństwo ma na uwadze „kogoś”, a nie tylko „coś”, że objawienie to Bóg, który się objawia, a nie tylko prawdy objawione przez Boga. Nauczyciel religii najczęściej mówi o elementach pojęciowych, abstrakcyjnych w wierze. Oczywiście, nie powinno się pomijać przekazu doktryny, ale nie należy zapominać, że za doktryną stoi Jezus Chrystus ze swoją osobową miłością.

Istotnym elementem katechezy personalistycznej jest dydaktyka wyraźnie nawiązująca do aktywności katechizowanych jako osób zaproszonych do wspólnego odkrywania prawdy, dążenia do przy-

⁸⁵ Por. F. Sommerville, *Formation des adolescents à une religion personnelle*, „Lumen Vitae” 18(1963), s. 707–716.

⁸⁶ Por. J. Colomb, *Pour un catéchisme efficace*, Lyon 1948.

jaźni z Chrystusem, realizacji osobowej miłości do Boga i ludzi przeżywanej we wspólnocie Kościoła.

I choć odnowa kerymatyczna w XX wieku była jednym z etapów rozwoju nowożytnej katechezy, to jednak podkreślenie w jej łonie wagi wychowania do osobowej odpowiedzi na wezwanie Boże i do osobowego spotkania z Bogiem w Kościele i w drugim człowieku stało się na zawsze ważnym wymiarem edukacji religijnej w chrześcijaństwie⁸⁷.

Zakończenie

W niniejszym opracowaniu wskazaliśmy jedynie na najbardziej istotne elementy edukacji religijnej ukierunkowanej personalistycznie. Do innego opracowania należy zostawić tak ważny aspekt edukacji personalistycznej, jak choćby życie lokalnych wspólnot Kościoła, jego duszpasterstwo. Wspólnota parafialna, jeśli jest wspólnotą wiary, nadziei i miłości, a nie tylko środowiskiem świadczenia usług religijnych, jest wyrazem macierzyńskiej troski Kościoła o człowieka, który w Chrystusie i Kościele odnajduje pełnię rozwoju swojej osobowości. Ten podstawowy wymóg swej misji Kościół pełni przede wszystkim przez głoszenie słowa Bożego, sprawowanie sakramentów, a zwłaszcza przez sprawowanie Eucharystii. Jest to nie tylko szczyt życia Kościoła, ale i najbardziej osobiste zaproszenie człowieka do spotkania z osobową miłością Jezusa Chrystusa, który z nami i dla nas ofiaruje się Ojcu.

Rozwój życia Kościoła, szczególnie po II Soborze Watykańskim, przynosi ciągle nowe formy życia religijnego sprzyjające personalistycznie ukierunkowanemu wychowaniu człowieka. Należałoby tu omówić szansę, jaką w wychowaniu do personalizmu stwarzają małe grupy, wspólnoty czy ruchy religijne stawiające na aktywizację i osobowe zaangażowanie uczestników. Nie wolno także zapominać

⁸⁷ Por. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, s. 247–259.

o wskazanej w tym opracowaniu sprawie samowychowania. Wyśitek wychowania zmierza zawsze bowiem w kierunku samowychowania, rozwijania i pogłębiania życia wewnętrznego jednostki, a ostatecznym celem wychowania, szczególnie inspirowanego chrześcijańskim personalizmem, jest świętość. Zaproszenie do dążenia do świętości kierował do młodych Sługa Boży Jan Paweł II, jeden z czołowych personalistów chrześcijańskich. Podczas licznych spotkań wołał do młodych: „nie lękajcie się być świętymi”⁸⁸. I był przez młodych słuchany, także dlatego, że zwracał się do nich bardzo osobiście, że szanował ich godność, kochał ich i towarzyszył ich dorastaniu przez swoją pasterską i ojcowską posługę.

⁸⁸ Jan Paweł II, *Kochana młodzieży. Homilia podczas mszy na zakończenie IV Światowego Dnia Młodzieży w Santiago de Compostella – sierpień 1989 r.*, Warszawa 1997, s. 97.